

# Las primeras universidades indígenas en Bolivia, la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas

The first indigenous universities in Bolivia, Guaraní Indigenous University and People of Low Lands

Jesús M. Aparicio Gervás

Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática. Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid (España)  
[aparicio@sdcs.uva.es](mailto:aparicio@sdcs.uva.es)

M<sup>a</sup> Ángeles Delgado

Investigadora Prometeo de Ciencias Sociales (SENESCYT) en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)  
[angelesdb2@hotmail.com](mailto:angelesdb2@hotmail.com)

Jenny Carol Ampuero Justiniano

Profesora Titular. Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Santa Cruz de la Sierra (Bolivia)  
[jennyampuero@gmail.com](mailto:jennyampuero@gmail.com)

---

## RESUMEN

La investigación se ha abordado desde el método etnográfico, a través de diferentes técnicas de recogida de datos, centradas principalmente en la entrevista en profundidad, la encuesta y la observación participante. El proceso ha tenido dos fases claramente diferenciadas: la primera, conformando las bases y los principios de organización y fundamentación académica y filosófica; y la segunda, con el inicio de la actividad académica. En la primera fase, se consultó a todos los miembros de la comisión, formada por 63 representantes de los diferentes pueblos indígenas, 36 investigadores externos, 18 ponentes externos (de origen indígena) y 5 miembros del Ministerio de Educación y Culturas. En la segunda fase, ya iniciados los estudios universitarios, se entrevistó a un total de quince personas. El análisis de los resultados permitió extraer once conclusiones significativas y relevantes en la construcción de la universidad.

## ABSTRACT

The research has been approached from the ethnographic method, through different techniques for collecting data, focused mainly on in-depth interviews, surveys, and the participant observation. The process has had two clearly differentiated phases: the first, forming the fundamentals and principles of organization and basis (academic and philosophical) and the second, at the start of academic activity. In the first phase, all the members of the commission were consulted, formed by 63 representatives of different indigenous peoples, 36 external researchers, 18 external speakers (of indigenous origin) and 5 members of the Ministry of Education and Culture. In the second phase, 15 people with university studies already started were interviewed. The analysis of the results allowed 11 significant and relevant conclusions to be drawn concerning the construction of the university.

## PALABRAS CLAVE

identidad | alteridad | intraculturalidad | descolonización | buen vivir

## KEYWORDS

identity | otherness | intraculturality | decolonization | good living

---

## 1. Introducción

En el año 2008, el gobierno boliviano de Evo Morales, primer presidente indígena de los países del área andina latinoamericana, promulgó el Decreto Supremo 29664 por el que se estipulaba la creación de tres universidades indígenas: la Universidad Quechua “Casimiro Huanca”, la Universidad Aymara “Túpac Katari” y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (que de aquí en adelante denominaremos como UNIBOL GPTB).

La construcción gubernamental de la UNIBOL GPTB no es un hecho casual, sino el resultado de la constante y tenaz lucha mantenida por las naciones indígenas en favor de la adquisición de sus derechos desde la época colonial. Una vez instaurada la República, este movimiento cultural reivindicativo ha pervivido para el logro de sus diversas propuestas, entre ellas, la de su propia educación. El proceso para su inclusión transformadora en la estructura social pluricultural ha sido largo y difícil en la mayoría de los países de

América Latina. Bolivia no es la excepción. En este proceso, otros movimientos sociales también han tenido un lugar destacado porque han dado “visibilidad” a nuevos actores y nuevas formas de articulación con las que se ha ido rediseñando el campo político y social.

En este complejo contexto, la década de los años noventa fue la que permitió visibilizar la consecución de los objetivos estratégicos de algunos pueblos originarios de América Latina y el Caribe, en todos los niveles del ámbito de la “educación formal”, pues en la “no formal” ya existían desde inicios del siglo XX. Estos objetivos estratégicos, en síntesis, se tradujeron en la inserción de políticas educativas cuyos ejes temáticos fueron los saberes y la cosmovisión de las naciones originarias del continente.

La ofensiva del neoliberalismo, que se ha implementado en los países de América Latina desde la década de los años ochenta, ha desvelado la “occidentalización” de la educación, a través de un marcado proceso de neoliberalización y privatización. Esta situación, ha provocado que los contenidos curriculares indígenas en la “educación formal”, hayan tenido poca o nula presencia hasta nuestros días. Y ello se debe, como hemos señalado, a que siempre se ha estado priorizando el conocimiento occidental frente al conocimiento ancestral de las naciones indígenas originarias, provocando un profundo desequilibrio de saberes. En este contexto imperante, las políticas educativas no han facilitado el flujo de conocimiento dialógico entre el originario-ancestral y el occidental y, en consecuencia, se ha estado implementando un tipo de educación donde los saberes originarios formaban parte bien del “folclore” típico del país, o bien como hechos y situaciones anecdóticas nada relevantes.

## **2. Objetivos y metodología de la investigación**

El objetivo principal de la investigación, se centraba en buscar una respuesta que permitiese conocer cómo debía concebirse la universidad indígena, a partir de la interacción entre la identidad y la alteridad en el proceso de construcción curricular y del espacio educativo, desde los conceptos complementarios de saberes, que emanan de la intraculturalidad, la interculturalidad, lo productivo y lo comunitario.

Nos centramos en alcanzar un objetivo básico de investigación que perseguía la sistematización del constructo, tanto teórico como metodológico, de una universidad indígena, acorde a su identidad y necesidades educativas. Para ello, se nos permitió intervenir, formando parte activa en los diferentes talleres, debates, seminarios y demás actividades que tanto los propios indígenas, como los diferentes agentes externos realizaron hasta la creación de la universidad guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas. Somos conscientes de la importancia de haber podido formar parte de este constructo, como de participar en este tipo de acontecimientos únicos e irrepetibles, que trataremos de ir mostrando a lo largo de nuestra exposición.

Así las cosas, inicialmente se planteó la necesidad de crear un nuevo espacio de debate en educación, algo que jamás había ocurrido hasta entonces. Y, para ello, era prioritario partir de un re/conocimiento de la identidad para llegar al sueño de la interculturalidad, desde la visión de la alteridad, del diálogo de saberes y de la complementariedad con el otro (Aparicio y Delgado 2011). A este respecto, las naciones indígenas expresaron su propuesta con las expresiones de “aprender a aprender” y “aprender a desaprender”.

Por lo que a la metodología de la investigación se refiere, desde la perspectiva cualitativa y a través del método etnográfico, hemos secuenciado dos fases de investigación, en función de los agentes, tiempos y contextualización de la misma. Se han utilizado diferentes técnicas de investigación, entre las que destacamos la entrevista en profundidad, la observación participante y la encuesta. Para su verificación, se han utilizado criterios de validez interna y externa, triangulando finalmente los resultados obtenidos, permitiendo con ello contrastar las conclusiones obtenidas.

La investigación estuvo dividida en dos fases. En la primera fase de la construcción curricular de la UNIBOL GPTB intervinieron 122 personas, pertenecientes a los grupos que aparecen en la imagen 1:

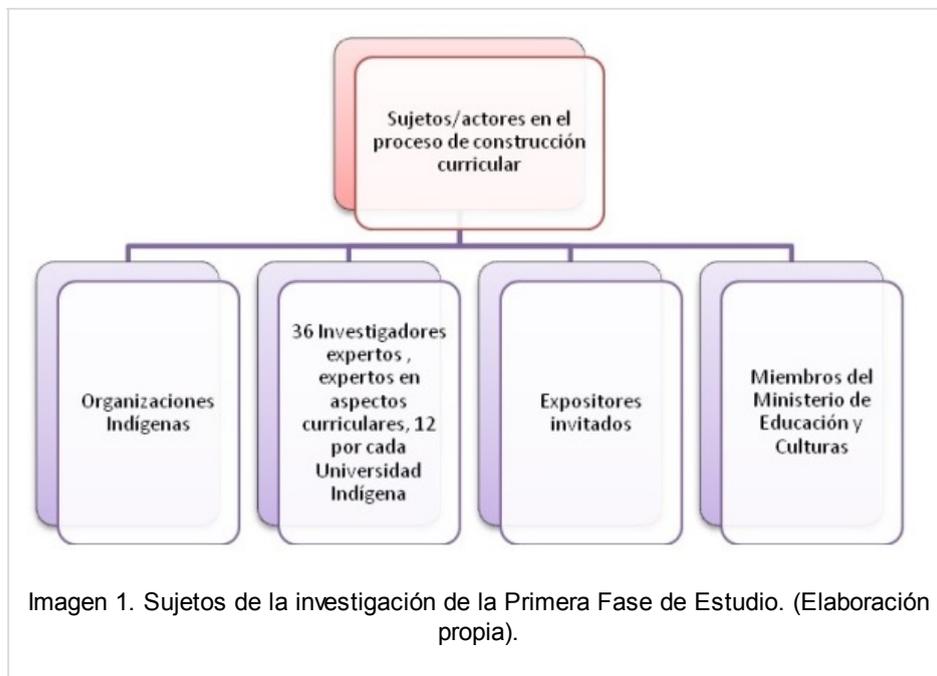
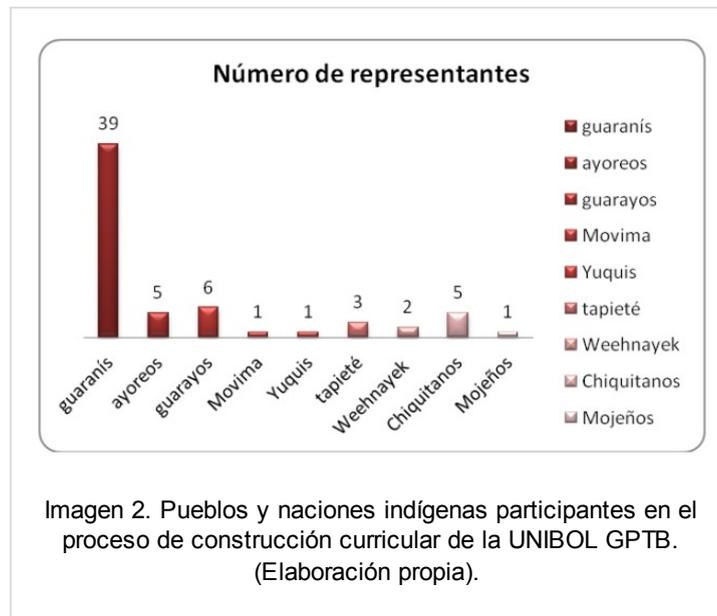


Imagen 1. Sujetos de la investigación de la Primera Fase de Estudio. (Elaboración propia).

– Organizaciones indígenas: tanto los guaraníes, como las diferentes organizaciones indígenas de Tierras Bajas enviaron, al menos, un representante, como podemos observar en el gráfico de la imagen siguiente:



– Investigadores expertos: fueron treinta y seis personas contratadas por el Ministerio de Educación, en coordinación con los representantes y líderes indígenas, conforme a lo estipulado en el Decreto Supremo. El objetivo consistía en tratar de sistematizar en “lenguaje occidental” el pensamiento indígena.

– Expositores invitados: se invitó a la realización de talleres, debates y conferencias a diferentes ponentes, que fueron consensuados entre el Ministerio de Educación y los líderes indígenas, con el objetivo de sentar las bases del debate en cuestiones relacionadas principalmente con la cosmovisión indígena en el ámbito educativo y a expertos en aspectos curriculares.

– Miembros del Ministerio de Educación y Culturas: finalmente, se invitó a destacadas personalidades gubernamentales.

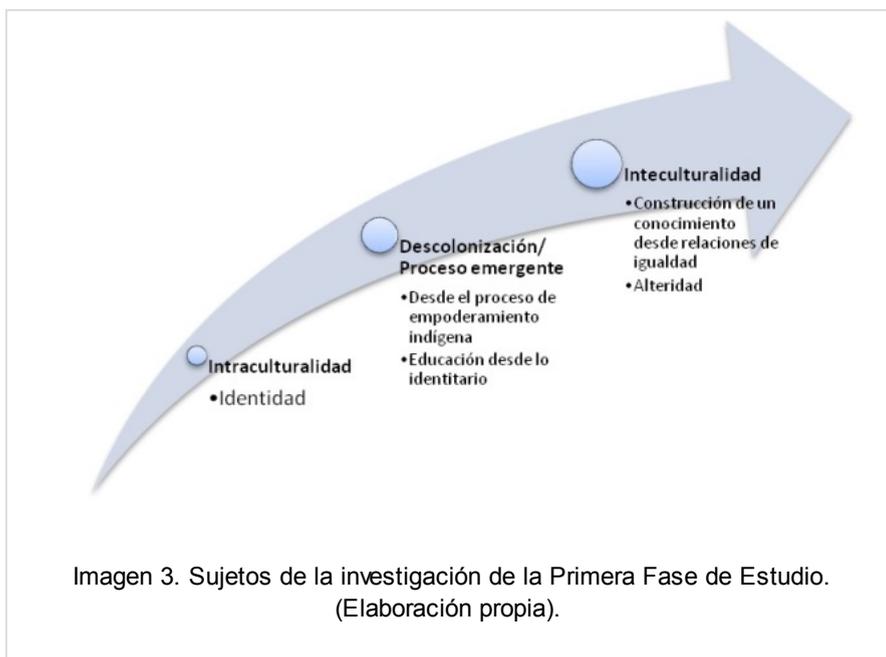
Por lo que a la segunda fase de la investigación se refiere, la entrevista en profundidad, a través de un extenso trabajo de campo, fue la técnica de investigación más utilizada en esta fase. Se recurrió a un total de quince personas. De entre ellas, siete eran estudiantes guaraníes (seleccionados por las autoridades de la universidad indígena) y ocho profesores (seleccionados del total según dos criterios: su origen guaraní y las actividades profesionales que desempeñaban en la propia universidad). De los siete estudiantes, cinco eran varones y dos mujeres y de los ocho profesores, dos eran sabios indígenas, cuatro pertenecían a la

Junta Comunitaria, uno a la Junta Docente y otro a la Comunidad.

### 3. Análisis de los datos obtenidos

Se partió de la premisa de que el investigador es participante en un plano de igualdad con los sujetos/actores. Por ello, no hacemos referencia a una mera “recogida de datos”, sino a una construcción mutua de significados y sentidos.

Así las cosas, la investigación se realizó en dos fases claramente diferenciadas. La primera, recogió las participaciones de los líderes indígenas sobre su “ideal” de universidad. La sistematización de ese año de discusiones prolíficas dio como resultado el planteamiento de un constructo teórico que, a la vez, responde a la pregunta básica de nuestra investigación que nos habíamos formulado anteriormente. Constructo que se sistematiza en el desarrollo y análisis de tres categorías de estudio: intraculturalidad, descolonización /proceso emergente e interculturalidad. De manera gráfica, podemos visualizarlas estas categorías del gráfico de la imagen 3:



El gráfico anterior, ejemplifica la base filosófica de la universidad indígena guaraní, sintetizada en tres categorías de análisis. Categorías que emanan del análisis de los resultados obtenidos en la segunda fase de nuestra investigación:

En la primera categoría, se parte del concepto de “intraculturalidad” planteado desde la noción de identidad, o lo que es lo mismo, del reconocimiento del “yo soy” (Aparicio y Delgado 2012).

La segunda categoría, la “descolonización o emergencia”, persigue el enraizamiento sociohistórico del propio pueblo indígena a través de dos dimensiones: la lucha histórica por su emancipación, la tierra y el territorio, por un lado; y su visión de futuro, centrada en la educación desde sus demandas, logros y aspiraciones, por otro, en donde se concentra su idea de “Universidad”.

Finalmente, la tercera categoría, se inicia desde el concepto de “interculturalidad”, que ejerce como medio y fin último de “su” universidad. Dentro de esta proposición, el ejercicio de la *construcción relacional* lleva implícita su realización procesual con la base conformada por dos pilares: el intracultural, a través del conocimiento de la propia identidad (saber vivir); y el intercultural, como forma de reconocimiento “de” y “en” el otro, (saber convivir).

La segunda fase de la investigación, de clara implicación práctica, se inició cuando la universidad abrió por primera vez sus puertas. Partimos pues, desde el mismo momento en el que dio comienzo la implementación de las acciones educativas previstas en los desarrollos curriculares. Y lo hicimos a través de la inclusión de profesorado y estudiantes indígenas (en régimen de internado), como sujetos

participantes de la citada investigación. El análisis de la percepción de estos nuevos actores fue lo que nos permitió, a posteriori, sistematizar las tres categorías que hemos expuesto en la primera fase y que pasamos a desarrollar en el epígrafe siguiente.

### **3.1. Primera categoría de análisis: la intraculturalidad en el pueblo guaraní**

Esta categoría, se encuentra íntimamente vinculada al significado de “identidad”. Para el pueblo guaraní, la educación se fundamenta en la reconstrucción de sus conocimientos y saberes originarios, de su lengua, en definitiva, de su forma de ser. Forma parte de un proceso que camina hacia la construcción de una sociedad intercultural. En definitiva, la intraculturalidad, pretende dar respuesta al interrogante clásico: ¿quién soy yo? Pero a través de un “yo”, que implica el conocimiento de las raíces culturales y, en definitiva, responde, a su vez, a otro nuevo interrogante: ¿quiénes éramos nosotros? Es evidente que este “quién soy” y “quiénes éramos”, implican necesariamente una profunda relación con el concepto de “identidad”.

La dislocación o descentralización de los focos de atención occidentales, constituye la base desde donde comenzamos a construir esta nueva concepción de intraculturalidad para el pueblo guaraní. Una vez de/construidos, es cuando entonces, podremos establecer una relación con los otros, desde los principios de igualdad y complementariedad (Samanamud 2010).

Pero para abordar en mayor profundidad el significado de la categoría “intraculturalidad”, hemos creído necesario establecer tres subcategorías de análisis: la percepción que ellos tienen del término en sí mismo, la visión de su propia historia y, finalmente, la percepción de sí mismos, es decir, “su forma de ser”. Veamos cada caso.

#### **3.1.1. La intraculturalidad desde “la percepción” del pueblo guaraní**

En esta primera subcategoría, analizaremos tres dimensiones claramente diferenciadas. La primera, donde se recoge la acepción de proceso en cuanto implica la recuperación y fortalecimiento de las culturas originarias. La segunda, interpretada desde la concepción social del “Buen Vivir”; es decir, desde el equilibrio comunitario entre el mundo material y el espiritual. Finalmente, la tercera, y a nuestro juicio tal vez la más relevante, la implicación de la noción de “identidad”, que conlleva a su vez el desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino.

Desde la intersección de estas tres dimensiones, entendemos la intraculturalidad, como la valoración que se hace de la cultura donde se complementa lo propio, lo asumido y lo no propio. Es interesante que esta noción se plantee como punto de partida para la construcción de relaciones en condiciones de igualdad con el otro, porque permite fortalecer, revitalizar la identidad para el diálogo intercultural. Desde esta perspectiva, la intraculturalidad asumida por las diferentes organizaciones indígenas de Tierras Bajas, se define como “un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre nuestros orígenes, raíces culturales, sabiduría, potencialidades y posibilidades. Su objetivo es contribuir a la afirmación y al fortalecimiento de nuestra identidad cultural, revalorizando los saberes y los conocimientos locales relacionados con las formas de vida de los pueblos y de las naciones indígenas originarias” (CNC – CEPOs 2008: 41)

En síntesis, la intraculturalidad es percibida desde el reconocimiento de las prácticas culturales donde el factor principal es el auto-reconocimiento. Es un planteamiento que está ligado a centrar la atención en aspectos culturales que han sido marginados por las culturas dominantes. Pero la intraculturalidad no es un fin en sí mismo, es parte de un proceso que conduce a la relación con los otros. La reafirmación del “yo” permitiría una relación equitativa con “los otros”, en definitiva, conduciría a relaciones interculturales desde la alteridad.

Entonces, si intraculturalidad se comprende desde la noción de identidad, podemos afirmar que la construcción del yo, experimentada desde el individuo, solo es explicable desde las relaciones sociales, es decir, desde la comunidad, que les permitiría analizar, interpretar y re-significar sus intereses que definen formas de acción.

#### **3.1.2. La intraculturalidad desde el enraizamiento histórico**

Los guaraníes abordan el estudio de su historia diferenciando dos etapas: la anterior y la posterior a la colonia. Y es ahí donde hemos podido observar la importancia que para ellos adquiere el significado del

concepto “territorio”. Concepto cuyo significado se convertirá en uno de los pilares más importantes de su cosmovisión y base del planteamiento pedagógico de la universidad indígena, unida a la idea de libertad en la esfera comunitaria.

Es pues, desde esta perspectiva, desde donde detectamos dos elementos que se hacen visibles en el discurso referido a esta etapa: la idea de la libertad unida a la noción de territorio. La interacción de estos dos elementos, es lo que ha dado origen a la constante movilidad del pueblo guaraní. Movilidad motivada por la constante búsqueda de “la tierra sin mal”, o como ellos definen en su lengua: la búsqueda del “iva maräei”.

En definitiva, la historia del pueblo guaraní es un referente de su propia identidad, es un factor del pasado que pone los cimientos en la construcción del futuro. Los dos aspectos señalados, la autodeterminación indígena y la noción de *territorio*, serán los pilares fundamentales en la construcción de la universidad indígena.

### **3.1.3. El modo de ser guaraní: el “ñande reku”**

Los guaraníes tienen una expresión idiomática, cuyo significado se relaciona con su propia identidad. Es el “ñande reku”, que viene a traducirse como “nuestro modo de ser”. Pero su riqueza va más allá. Los guaraníes utilizan esta expresión cuando se produce la confrontación con otros “modos de ser”, es decir, los que proceden de fuera. Y esos otros modos de ser derivan en su mayor parte de la época colonial y, más concretamente, de la etapa jesuita. El *ñande reku*, como afirmación de su identidad, surge de la confrontación de los saberes originarios con el resto de saberes. El “ñande reku”, por tanto, se encuentra vinculado al aspecto identitario de la nación guaraní. Va a ser, a partir de esta concepción identitaria, desde donde se construyen los currícula y el espacio educativo de la universidad indígena. Y ahí es donde alcanza su verdadero sentido la concepción de los significados “tierra y territorio” y la propia construcción de las bases filosóficas de la universidad.

En este sentido, la idea de territorio formaría parte de una concepción filosófica, en cuanto implica una categoría básica de la forma de vida guaraní. En cambio, la tierra es el espacio donde se vive, se cultiva y se encuentra relacionada con la subsistencia. El territorio, por tanto, se corresponde con el espacio global que abarca la cultura, los antepasados y las huellas que éstos dejaron y se encuentra conformado por todos los seres de la naturaleza con los cuales tienen estrecha conexión. De esta manera, el *territorio* es parte de ellos mismos.

Este aspecto es fundamental para comprender por qué los guaraníes se oponen a cambiar su territorio por otro. Para ellos, es parte constitutiva de su ser, o de su modo de ser, de su “ñande reku”. Como no podía ser de otra manera, esta subcategoría fue ampliamente debatida al elaborar los planes de estudio de la universidad indígena. La formación de los profesionales, según el pensamiento guaraní, tiene que estar en concordancia con su tierra-territorio. Por ello, es uno de los ejes rectores de toda la malla curricular, tanto en el sentido de protección al medio ambiente, como en el aspecto organizativo, productivo y comunitario.

Respecto a la construcción de las bases filosóficas de la universidad, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), ha formulado los siguientes principios filosóficos de la sociedad guaraní que, a su vez, son respuestas conceptuales que emanan de su propia identidad sociocultural:

Así, a modo de ejemplo, encontramos conceptos como el “meteiramiño” (unidad) y “iyambae” (ser libre e independiente, autónomo), que definen una filosofía apoyada en la autodeterminación, el autogobierno y la territorialidad; el “ikuimbae” (indestructible e incorrupto), que estimula la vida basada en la transparencia; el “yeyora” (libertad), que transmite la idea de ser libres; el “mboroaiu” (amor), en clara alusión al amor efectivo hecho en acción y como motor fundamental; el “ñoomboete” (respeto), que induce a la convivencia mutua y la integración social, cultural y económica; el “yepoepi” (reciprocidad), representa el valor fundamental de la familia guaraní, sin el que no puede existir el “tètara” (familia), que significa actuar con desprendimiento, sin egoísmo y relacionado con la complementariedad y, finalmente, el “mborerekua” (solidaridad), es la complementariedad con abundancia, igualdad, equidad, hermandad y generosidad con el prójimo.

Bajo estos preceptos, surgen como principios fundamentales la conservación del medio ambiente (motor y guía en el desarrollo de los planes de estudio) y la noción de lo comunitario (desde la ética y complementariedad).

## **3.2. Segunda categoría de análisis: proceso emergente o descolonización en la Educación Superior**

Esta segunda categoría de análisis pretende responder a lo que los pueblos indígenas han definido como “proceso de descolonización” y que nosotros denominamos como “proceso emergente”. Se trata de dar respuesta al significado de autogobierno y supervivencia, frente a los conceptos de reduccionismo y dualismo. Esta categoría se encuentra relacionada con las reivindicaciones guaraníes desde su pasado colonial, hasta la lucha por su visibilización en la sociedad actual.

En el análisis efectuado, hemos encontrado dos subcategorías que hemos definido como “proceso de empoderamiento” y “proceso de construcción de la Universidad Indígena”.

### **3.2.1. Proceso de empoderamiento y proceso de construcción de la Universidad Indígena**

Encontramos que el punto de partida fundamental para comprender el por qué y el para qué de una universidad indígena, y en concreto la Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, está vinculado a un largo proceso histórico que ha generado reiterados enfrentamientos, desde sus inicios en la etapa de las Misiones hasta llegar a la lucha actual contra el propio Estado.

Por otro lado, casi cien años después de la victoria de los “karai” (blancos), en la batalla de Kuruyuki, en 1980, los pueblos de Tierras Bajas retornaron a su territorio con el objetivo de reconstruir sus bases productivas, su memoria histórica y su organización política y comunitaria (Combes 1991), a la vez que también iniciaron su vinculación a la conformación de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), en donde el pueblo guaraní actuará como legítimo representante nacional del movimiento indígena de tierras bajas de Bolivia (Linares 2005).

En febrero del año 1987, con las bases de organización logradas en la CIDOB, se crea la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). La rearticulación de los pueblos indígenas de Tierras Bajas, tuvo como principales consignas la lucha por la tierra y el territorio y la educación intercultural bilingüe. A partir de ahí, se da una sucesión de hechos que desembocaron, en el año 1994, en la modificación de la Constitución Política y en especial en su artículo que declara al Estado boliviano como “pluricultural” y “multiétnico”. Pero esto no fue suficiente. Las demandas históricas de las naciones indígenas estaban enmarcadas en un proyecto político global, altamente ideologizado.

#### **3.2.1.1. Demandas y logros en educación**

La educación, para el pueblo guaraní, se concibe como una estrategia de lucha reivindicativa (CEPOG, 2008: 17), apoyado en la construcción de mallas curriculares acordes a la lengua y cultura guaraníes. En respuesta, el gobierno crea el Decreto Supremo para la implementación de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), atendiendo a las demandas de la Asamblea del Pueblo Guaraní, y acorde al “nande reko”.

Así, la instauración de la Ley 1565 de Reforma Educativa, en su artículo 6, establecerá los mecanismos de participación popular denominados “Consejos Educativos de Pueblos Originarios” y por carácter nacional deberán atender a las diversas regiones del país, organizándose en los cuatro grupos siguientes: Quechuas, Aymaras, Guaraníes y Amazónico Multiétnico. Con estos mecanismos, los pueblos indígenas crearon diferentes programas de Educación Intercultural Bilingüe.

Este importante hito histórico marcó de manera decisiva las acciones del pueblo guaraní en relación al proceso educativo que se deseaba crear. A este respecto, se crea el Consejo Educativo Guaraní (Mborakúá Guasu), con el propósito de llevar a cabo la EIB en todas las comunidades. El impacto de las “campañas de alfabetización” que emanan de esta situación tuvieron un fuerte efecto en las zonas cautivas de hacendados, ya que no se limitó a aspectos técnicos de la lecto-escritura, sino que, más bien, se intentó introducir un alto contenido cultural y político de revitalización de valores y promoción de la APG (Mandepora 2001: 45).

#### **3.2.1.2. El proceso de construcción de la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (UNIBOL GPTB) como producto de la lucha indígena por una Educación Superior**

Es interesante observar que el sistema de Universidades Indígenas (UNIBOL) no es una cuestión que surge en nuestros días, sino un producto de la lucha de los pueblos indígenas a lo largo de más de un siglo. Como ellos manifiestan “no es un regalo del gobierno”, es un logro que ha sido demandado durante varias décadas, pues ninguna de las actuales universidades que existen en el país ha dado respuesta adecuada a las necesidades y demanda de los jóvenes indígenas.

Así las cosas, los fundamentos de la universidad indígena emanan del Decreto Supremo 29664. En su apartado de “considerandos” recoge los “por qué” y “para qué” de un sistema de universidades indígenas. Universidades que se sustentan en cuatro pilares básicos:

- El aspecto comunitario: sentido ético y productivo de la educación dentro de la concepción del desarrollo social comunitario.
- El aspecto emancipador: la educación como estrategia de empoderamiento indígena, denominados por ellos como “proceso de descolonización” y por nosotros “proceso emergente”.
- El aspecto identitario: la recuperación, re-valorización de los saberes y prácticas culturales ancestrales.
- El aspecto intercultural: ejercicio del diálogo intercultural desde la intraculturalidad.

Pilares que podemos sintetizar en el gráfico de la imagen 4:

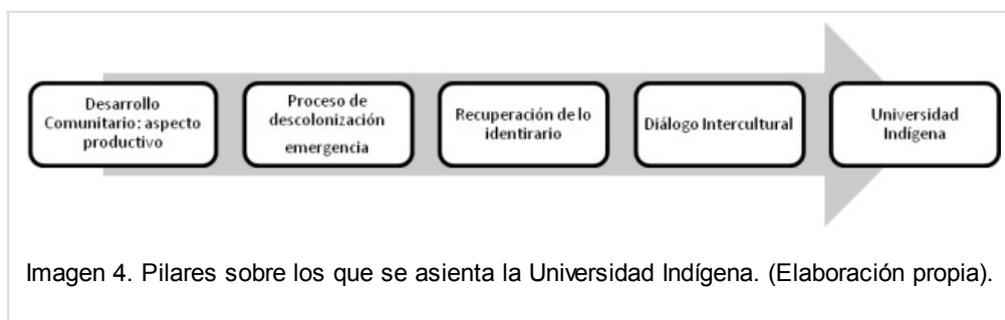


Imagen 4. Pilares sobre los que se asienta la Universidad Indígena. (Elaboración propia).

La participación comunitaria, el control y la inclusión social, vendrían a ser tres de los referentes más importantes que harán que la universidad indígena marque la diferencia con las universidades estatales y privadas. Se plantea, por tanto, una universidad con la existencia de una democracia transversal con plena incorporación de los movimientos sociales, donde la educación tiene que ser promotora del pensamiento reflexivo y constructiva en áreas cognitivas, afectivas y espirituales.

Todas estas características, se resumen en una expresión fundamental de la cosmovisión de las naciones indígenas (la mayoría de ellas tiene la expresión en sus propias lenguas), el “vivir bien”, que implica una concordancia entre lo que sientes, piensas y haces. Es el perfecto equilibrio del hombre. El “vivir bien” o el “buen vivir”, es parte de la cosmovisión indígena. Es un planteamiento que se está reconstruyendo/rescatando en la actualidad a partir de cada nación indígena.

En este sentido, las dimensiones de la educación, se concentran en tres pilares: la dimensión comunitaria, la productiva y la ideológica.

Con respecto a la primera, la dimensión comunitaria, el planteamiento indígena para la creación de su universidad se encuentra sustentado básicamente en el sentido/dimensión comunitaria, lo que a su vez plantea un alto grado de responsabilidad ética tanto del profesorado como de los estudiantes y los administrativos.

En este sentido, la construcción de la noción “comunitaria”, se apoya en las aportaciones de la comunidad indígena, a través de su praxis histórica, entendiendo esta como una forma social y de apropiación de las decisiones de productividad. Pero tiene implícita otras prácticas y principios fundamentales como los de “reciprocidad”, “diálogo”, “trabajo conjunto”, etc. Está claramente en oposición al individualismo. Es una construcción colectiva de un espacio de concordancia, acuerdos y alianzas. El colectivo se sobrepone a los intereses individuales en términos de justicia, libertad y bien común.

Por su parte, la dimensión productiva tiene, a su vez, dos subdimensiones. Por un lado, la producción de

bienes y servicios, de acuerdo a las necesidades comunitarias; y por otro, la producción de conocimientos, lo que implica la recuperación, uso, sistematización y difusión de los saberes ancestrales a nivel local e internacional. Es, pues, una visión de la comunidad al mundo.

El contenido político histórico que emana de esta dimensión se fundamenta en intentar formar una élite indígena que permita el tránsito del sistema capitalista hacia un modelo de tipo productivo comunitario. En este sentido, la formación en la UNIBOL debe responder a la constante de equilibrio entre la formación disciplinar y los proyectos productivos; entendiéndose estos como no prefabricados, sino reales, y que respondan a la comunidad. Se busca pues “el todo” frente “al individuo”.

En síntesis, el planteamiento consistiría en la conformación de un currículum desde las bases de “qué se va a producir”, en función de “cuáles son las necesidades comunitarias”. Esto supone que la interacción universidad-comunidad, es fundamental e insoslayable. Al estar el énfasis en el orden productivo, se revaloriza/recupera los saberes ancestrales. Partimos, pues, como no podría ser de otra manera en este caso, del ser y el saber de las comunidades.

Finalmente, por lo que a la dimensión ideológica se refiere, esta dimensión ha sido definida como tal, por el propio gobierno boliviano, a través del Decreto Supremo de creación de las UNIBOL, así como en la Ley 070 de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, con el término de “descolonización” y al que nosotros hacemos referencia como “proceso emergente”. De lo que se trata, en definitiva, es de construir la dimensión ideológica de la educación, en la que se busca el desarrollo de los sujetos desde su identidad, a través de una perspectiva emancipadora y de liberación.

Se ha podido identificar que los actores comprenden la descolonización desde la idea de proceso y de construcción. Idea que emana a partir de la aplicación de los conceptos “intra” e “interculturalidad”, que conforman la identidad de los pueblos indígenas. Se ha planteado en reiteradas ocasiones que la descolonización no tiene el objetivo de revertir los roles dominantes/dominados, es más bien la superación del Estado colonial hacia un Estado plurinacional. La universidad indígena es emancipadora, liberadora -parafraseando a Freire- por lo cual, no implica la creación de nuevas estructuras de dominación.

Se reconoce que el pasado se ha sustentado en actitudes marcadas por la xenofobia desde la raza, con un marcado odio al “otro” (el indio) y a la propia cultura nacional. La idea de la descolonización, es la de la subalternidad de las culturas, no desde la ruptura con el pasado, sino a partir de la complementariedad, la reciprocidad y la interdependencia. La construcción de conocimiento desde esta perspectiva, se concibe como una relación dialógica con el otro, recuperando y construyendo el ser/saber en el diálogo, como señalaba el líder aymara Félix López, en una de nuestras entrevistas: “descolonizar es encontramos con nosotros mismos”. De esta manera, se argumenta un pensamiento desde la diversidad, desde la divergencia.

De las diferentes intervenciones que hemos recogido en nuestra investigación, se constata que la comunidad indígena propone “otra educación”, es decir, se trataría de construir otra forma de educar, que sea diferente a la existente, considerada como excluyente, mono cultural, racista, xenófoba y lejos de la realidad y las necesidades de los pueblos indígenas.

### **3.3. Tercera categoría de análisis: de la interculturalidad a la alteridad en la Universidad Indígena Guaraní**

Esta tercera categoría de análisis responde a lo que los pueblos indígenas han definido como “futuro deseado”; es decir, el fin último de la universidad indígena: la construcción de una sociedad de diálogo en condiciones de igualdad. Desde esta perspectiva, la idea de interculturalidad, tal como la hemos percibido, está vinculada a la concepción de alteridad (Aparicio 2011), es decir, trasciende de la mera convivencia pacífica entre diferentes para posicionarse como un reconocimiento de la interculturalidad, como un proceso y proyecto “que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad...apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y a la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh 2010: 78).

Desde esta visión, se ha pretendido sistematizar todas las intervenciones que se llevaron a cabo en nuestro trabajo de campo, desde la perspectiva de la “interculturalidad” y su aplicación/construcción en la Universidad Indígena. Al igual que en el análisis de la categoría anterior, hemos procedido también a dividir

ésta en dos subcategorías, que hemos definido como “Interculturalidad en la UNIBOL GPTB” y “paradigma de construcción del conocimiento”.

### **3.3.1. La interculturalidad en la UNIBOL GPTB**

El debate de la interculturalidad en el proceso de construcción curricular de la universidad indígena, se encuentra ligado a lo que los indígenas denominan “descolonización” y nosotros hemos definido como “emergencia”. Ambos conceptos, deben entenderse desde la dimensión e ideal político del término. En definitiva, se trata de abordar el proceso emancipador, a través de la Educación Superior. Es como una ecuación en la que “me conozco” (intraculturalidad), “conozco al otro” (interculturalidad) y construyo conocimiento, con el objetivo de emanciparme, pero desde el discurso dialógico, en igualdad de condiciones (Aparicio 2012). Es un rescate del “ser” y el “saber” originario” que entra en diálogo con otro grupo, otra cultura. Pero estas dimensiones tienen una carga ideológica. No existen grupos de “iguales” necesariamente. Los grupos son dialógicos, cambiantes y opuestos.

De esta forma, el proceso de descolonización supone un diálogo hacia el interior de nuestras culturas y desde allí, hacia las “otras formas culturales”. Por la dialéctica del planteamiento, la descolonización supone un proceso de lucha y confrontación, a veces necesarias, pero en profundo respeto por ese “otro”, en el marco de una “cultura de paz”.

En este proceso de descolonización se entiende la recuperación, es decir, la “ñande reko” (forma de ser guaraní), el “iva marãei” (la Tierra sin mal) y el “territorio”. Para la nación guaraní, estos ejes vienen a constituirse en fines y medios del proceso descolonizador.

### **3.3.2. El paradigma de construcción del conocimiento**

La interculturalidad, como fundamento educativo, es percibida por los actores como la complementariedad de saberes originarios con los universales. De esta forma, se plantea que el modelo curricular tome en cuenta también las sesiones de aprendizaje que han de estar, necesariamente, en concordancia con los saberes ancestrales. Y para ello se propuso que los profesores con conocimiento “occidental”, organizaran las clases en consulta con los *sabios indígenas*.

Estos sabios indígenas, deberán ser elegidos por la comunidad, en función de los conocimientos ancestrales que tengan, sus valores, y su aporte a la propia comunidad. Por este motivo, las clases podrían impartirse inclusive con dos profesores, uno que aportara el conocimiento occidental y el otro, la vivencia y experiencia comunitaria sobre esa misma cuestión de estudio.

Esta complementariedad de saberes, estaría en todas las fases del proceso educativo. Siendo las dimensiones productiva y comunitaria, la parte del modelo educativo, ya que el trabajo de los estudiantes en la comunidad estaría vehiculado y supervisado por los sabios indígenas. Pero aún existe un paso más y que afecta al momento de la titulación o graduación del estudiante. Es ahí, cuando los sabios indígenas tendrán que valorar y avalar, en su caso, los proyectos productivos en relación a los usos y costumbres de las comunidades y, sobre todo, han de velar porque sean sostenibles y que no afecten a ninguno de los elementos de la naturaleza. La armonía con la madre tierra, el cosmos y las comunidades son elementos imprescindibles en la formación de los futuros graduados de esta universidad indígena.

## **4. Conclusiones**

El problema de investigación, así como el objetivo general planteado, nos conducen a una relación entre identidad y alteridad. Como respuesta, hemos planteado el “continuum” entre estas nociones. Ambas se encuentran imbricadas en la construcción de la universidad indígena. Una lleva a la otra, tal como hemos podido deducir del sentido identitario y socio histórico de la nación guaraní.

A partir de esta propuesta, propone un modelo pedagógico basado en la práctica productiva, real, de aulas abiertas, en una interacción universidad-comunidad constante y dialógica, que contrasta con el modelo vertical de la educación tradicional, aún vigente en nuestros días.

En clara complementariedad con el modelo educativo occidental, en el modelo educativo de la universidad

indígena, se aceptaron recursos y técnicas educativas propias de la metodología didáctica del modelo comunicativo crítico de enseñanza-aprendizaje-evaluación, de dicho modelo occidental. No obstante, los sabios indígenas incluyeron también aspectos metodológicos adaptados a la propia cultura indígena, donde la metodología se apoyaba en la técnica de la oralidad, a través del recurso de contar historias, como venían haciendo sus antepasados y así pudiera prevalecer en la construcción del nuevo currículo.

Las clases deberían ser impartidas desde la complementariedad. Es decir, desde el diálogo fraterno y abierto de profesionales con conocimiento occidental y sabios indígenas. Además, se propuso también como objetivo prioritario, la producción de conocimiento, abriendo así la puerta al mundo occidental del legado cultural guaraní.

La inclusión de la lengua materna (la guaraní), fue un elemento de importante discusión en la construcción del currículo. Y sucedió así, porque además de la guaraní, existen otras muchas lenguas diferentes de cada una de las 33 naciones y pueblos indígenas que componen la Amazonía boliviana.

En definitiva, se propusieron las bases pedagógicas encaminadas “a la emancipación del sujeto, a la construcción y re/construcción de su propia historia a favor del desarrollo de la región”. Una educación desde la práctica, desde la tradición oral, desde la complementariedad.

En síntesis, el proceso de construcción curricular ha seguido los pasos y pautas propuestas por los propios actores. Los consultores, que tenían la misión de sistematizar las opiniones y reflexiones vertidas, solo tuvieron el papel de “facilitadores” del proceso. Por lo tanto, se puede afirmar que el proceso, único por el tipo de reflexiones y trabajo arduo y conjunto, desarrollado por los sabios, diferentes organizaciones y comunidad en general, ha sido altamente enriquecedor desde todas las ópticas, liberador y dialógico. Por lo cual, se puede afirmar que realmente ha sido un proceso “descolonizador o de emergencia”, como hemos señalado en nuestra investigación.

Finalmente, con la sedimentación de las ideas anteriores y tras un pormenorizado análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo y en las entrevistas personales, hemos alcanzado las conclusiones siguientes:

1ª) Lo productivo tiene un valor esencial en la construcción de la universidad guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”. Universidad que es considerada como parte del proceso de desarrollo de cada comunidad. En este sentido, los estudiantes enfocan su formación desde la práctica reflexiva, apoyando a su comunidad con aportes reales y en concordancia con sus necesidades y las decisiones productivas comunitarias.

2ª) La Educación Superior Indígena en Bolivia se plantea como un instrumento colectivo para el beneficio de las comunidades, respondiendo a los imperativos económicos de empoderamiento de las comunidades indígenas y de creación y gestión de soluciones propias en interacción con el medio ambiente y en el seno de una sociedad intercultural.

3ª) Se propone la sistematización del conocimiento que existe y se practica comúnmente en las comunidades indígenas. Se reconoció que el conocimiento indígena nunca dejó de ser producido, conservado y transmitido y que por tanto, el papel de la Educación Superior debía procurar identificarlo, formalizarlo, volverlo accesible y adaptado a las condiciones actuales de vida de las comunidades indígenas y ser capaz, además, de producir nuevos instrumentos metodológicos para promover y proteger la propiedad intelectual indígena.

4ª) En la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas, las visiones “inter” e “intracultural” tuvieron un peso específico fundamental en la construcción del currículum, al igual que ocurre en la mayor parte de las universidades indígenas, con las mismas expectativas que tienen los movimientos indígenas en Bolivia. Sin embargo, es importante resaltar que ninguna de ellas hace referencia a la noción de descolonización o emergencia que, al parecer, sólo se produce en el proceso boliviano.

5ª) En nuestro caso, sí se deben comprender las características de un modelo educativo descolonizador y emergente a partir de los diversos modelos y propuestas vertidos durante el proceso.

6ª) El modelo formulado es crítico comunicativo, pero con las peculiaridades propias de la filosofía guaraní y

de los pueblos indígenas de la Amazonía boliviana y creemos que puede ser utilizado también en otros contextos.

7ª) Sus principales características están enmarcadas en la visión político/transformadora de la Educación Superior, donde no existen dominantes ni dominados, donde el aprendizaje se da en condiciones de igualdad, desde la realidad del sujeto en complementariedad con el “otro” conocimiento. Es creada para luchar contra las condiciones de pobreza, marginación, sometimiento y lucha en contra de la *educación monocultural* establecida desde la época colonial.

8ª) Su creación es producto de la lucha histórica indígena y se encuentra relacionada directamente con una comunidad demandante. Su estructura administrativa es democrática, horizontal y relacionada con la comunidad integradora. Es gratuita y de libre acceso, donde los estudiantes no son elegidos por un examen de suficiencia, sino por decisión de los sabios comunitarios que premian a los jóvenes más comprometidos con su realidad social. Por ello, el modelo plantea una integración universidad- comunidad y estos, a su vez, con el Estado, desde la equidad y la justicia social, en convivencia armónica con todas las culturas.

9ª) La producción de conocimiento se encuentra ligada al rescate /revalorización del saber originario de las naciones indígenas como parte de la reivindicación social de la lucha de estos pueblos a través de procesos educativos en lengua originaria.

10ª) Sus fundamentos filosóficos se encuentran en el “ñande reku”, desde las tres dimensiones: “ser”, “saber ser” y “saber hacer”; en los conceptos de “tierra-territorio” y en el “iva marei”, como aspiraciones profundas de los pueblos amazónicos.

11ª) Es un modelo de educación desde la interrelación armónica con el universo, el cosmos y el medio ambiente. Por ello, pregona la preservación de la vida en todas sus dimensiones, con un profundo respeto al ser humano y a la naturaleza. Tiene la concepción de que todo tiene vida. Todo merece respeto, cualquier “otro” es parte del “todo”, por ello acepta la pluralidad de visiones desde una cultura de paz.

---

## Bibliografía

Aparicio Gervás, J. M.

2012 “Nuevos Movimientos y Respuestas socioeducativas en América Latina y su repercusión en el campo de la Educación Intercultural y la Antropología”, en Montserrat León Guerrero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*. Valladolid, Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía: 61-83.

2011 *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo*. Madrid, Pirámide.

Aparicio, J. M. (y M. A. Delgado)

2011 *La Educación Intercultural en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Segovia, ITAMUT-FIFFIED.

2012 “Multiculturalidad, Interculturalidad e Itraculturalidad: tres conceptos de intervención social que coexisten en la sociedad latinoamericana del nuevo milenio”, *E 20, Revista Transnacional para la convivencia intercultural* (Burgos), nº 9: 11-15.

Combés, I.

1991 “El Testamento Chiriguano: una política desconocida del post 1892”, *Boletín del Instituto de Estudios Andinos*, nº 20: 237-251.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG)

2008 *Saberes, conocimientos y administración colectiva del pueblo guaraní*. Camiri, Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia.

CNC-CEPOs

2008 *Educación, Cosmovisión e Identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. Santa Cruz de la Sierra, Bloque Educativo Indígena Originario.

Linera, A. G.

2005 *Sociología de los movimientos sociales en Bolivia*. La Paz, Diakonia/Oxfam.

Mandepora, M.

2001 *Participación Guaraní y Gestión Educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Itpatimiri*. (Tesis inédita de Grado). Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

Samanamud, J.

2010 "Interculturalidad, educación y descolonización", *Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello*, nº 1: 67 – 80.

Walsh, C.

2010 "Interculturalidad crítica y educación intercultural", *Construyendo interculturalidad crítica*, nº 1: 75-96.